

INTEGRACJA JAKO CEL WYCHOWANIA OPIEKUŃCZEGO

Pojęcie wychowania opiekuńczego

„Wychowaniem opiekuńczym” nazywam tu wszystkie te przypadki wychowania w ogóle, w których wychowanek jest równocześnie przedmiotem opieki. Bycie przedmiotem opieki oznacza, że sam wychowanek jest niesamodzielny w zaspokajaniu swoich potrzeb i jest to niesamodzielność zupełna bądź nie, w każdym razie osobiście nie może on należycie zadbać o siebie i w związku z tym jakiś podmiot opiekuńczy poczuwa się do rzeczywistej odpowiedzialności za rozwiązanie jego problemów i podejmuje działania stosowne do stanu rzeczy i zmierzające do zaspokojenia potrzeb wychowanka. Przyczyny niesamodzielności mogą tkwić w samym wychowanku, w jego otoczeniu, bądź mieć źródło w jednym i drugim. Bywa, że naturalna grupa społeczna, z której niesamodzielny osobnik pochodzi, bądź która jest głównym terenem jego życia – wybranym czy z konieczności, grupy otaczające go i te, do których aspiruje, nie dbają o zaspokojenie jego potrzeb, bo nie wiedzą jak to zrobić, nie potrafią tego zrobić, są obojętne wobec jego niesamodzielności, izolują się od osoby wychowanka, są mu niechętnie czy nawet wrogie i to jest jedynym powodem niezaspokojenia potrzeb. Wówczas potrzebny jest opiekun spoza tych środowisk. Podstawowym zatem powodem opieki jest czyjaś niesamodzielność w zaspokajaniu własnych potrzeb; usamodzielnienie tej osoby znosi potrzebę działań opiekuńczych wobec niej. Niesamodzielną w zaspokajaniu potrzeb może być jednostka, grupa, a nawet cała społeczność. Takie przypadki niesamodzielności uwzględnia definicja opieki sformułowana przez ekspertów ONZ¹.

Z natury rzeczy działalność wychowawcza podmiotu opiekuńczego musi być złożona, bowiem dotyczy usamodzielniania wychowanka za pomocą zabiegów różnego rodzaju – kształtujących i pohudzających go, reedukacyjnych, czy nawet terapeutycznych, a także zmieniania środowiska życia wychowanka, również za pomocą różnorodnych oddziaływań na nie. Wpływanie wychowawców – opiekunów na środowisko życia wychowanków zmierza do takiej zmiany jego funkcjonowania, ażeby wychowankowie mogli

¹ A. Kamiński, *Zagadnienia socjalne w ONZ*, „Praca i Zabezpieczenie Społeczne”, 1969, nr 8/9; A. Kamiński, *Funkcje pedagogiki społecznej. Praca socjalna i kulturalna*, Warszawa 1974.

się w nim rozwijać, zaspokajać swoje potrzeby samodzielnie lub żyć w nim, będąc wciąż wspierani przez innych, ale ciesząc się równocześnie z poszanowania przez otoczenie społeczne ich ludzkich praw do godnego życia. Konieczne są wymienione powyżej **dwa kierunki oddziaływań zawodowych wychowawców – opiekunów, to jest: środowisko życia wychowanka i jego osoba**, bowiem to są główne źródła życiowej niesamodzielności jednostki. Podobnie rzecz się ma z potrzebującymi opieki grupami i społecznościami; ich niesamodzielność ma charakter wewnętrzny, bądź zależny od otoczenia.

Powyższa definicja „wychowania opiekuńczego”, jak każda definicja w tej dziedzinie, może budzić wątpliwości. Zajmę się teraz tymi z nich, które wydają się istotne ze względu na tytuł artykułu. Po pierwsze, rodzi się pytanie, czy istnieje wychowanie dziecka, które nie byłoby „opiekuńcze”, zwłaszcza nie byłoby braniem przez wychowawców odpowiedzialności za usamodzielnianie wychowanka? To prawda, że w praktyce zjawisko wychowania często, w różnych proporcjach, łączy w sobie prowadzenie wychowanka ku samodzielności i wspieranie go w jej zdobywaniu. Zdzisław Dąbrowski, który – w bodajże pierwszym w naszej literaturze podręczniku pedagogiki opiekuńczej² – **logicznie oddziela i precyzuje pojęcia opieki i wychowania, podkreśla jednak, że zjawiska wychowania i opieki mogą mieć pewne zakresy wspólne** i wzajemnie wspierać się w rzeczywistości pełnionych funkcjach. Dzieje się tak wtedy, **gdy w jednej dziedzinie działania uwzględniane są wartości charakterystyczne dla drugiej**, a ponadto gdy przedmiot opieki jest przynajmniej minimalnie aktywny. Według cytowanego autora dla opieki swoiste są wartości allocentryczne, a dla wychowania socjocentryczne. „Wychowanie opiekuńcze” powinno zatem realizować jeden i drugi typ wartości, to znaczy zaspokajać potrzeby wychowanka w zakresie wyznaczanym przez jego niesamodzielność (zwane w związku z niesamodzielnością „ponadpodmiotowymi”) oraz kształtować jego osobowość zgodnie ze społecznym systemem wartości i przy jego współudziale doprowadzać do ich zinternalizowania, to jest do rozwinięcia zgodnych z nimi psychicznych (jednostkowych) struktur kierunkowych, które będą regulować postępowanie. Jeżeli takie warunki będzie intencjonalnie spełniać publiczna instytucja, np. szkoła, organizacja społeczna lub ideowo-wychowawcza, czy rodzina to wszędzie tam będzie zachodzić „wychowanie opiekuńcze”. Rodzaj zaspokajanych przez nie potrzeb nie ma przy tym znaczenia z logicznego punktu widzenia (wbrew temu, co wynika z tekstu Z. Dąbrowskiego). Natomiast z punktu widzenia wychowawczej skuteczności – niewątpliwie tak, bowiem zaspokajanie różnych potrzeb miewa odmienne znaczenie subiektywne dla wychowanków i w związku z tym będzie różnie warunkować wyniki wychowania.

Pragnę podkreślić, że istotną treścią przyjętej tu definicji wychowania opiekuńczego jest łączne traktowanie obydwu kryteriów podejmowania nad kimś zinstytucjonalizowanej opieki: kryterium niesamodzielności osoby i swego rodzaju „niesamodzielności środowiska społecznego” w zapewnianiu przez nie wszystkim swoim członkom niezbędnych szans zaspokojenia potrzeb dzięki ich osobistej samodzielności. Uzasadnienie takiego stanowiska wyłożyłam już w publikacji na temat pojmowania potrzeb opiekuńczych³. W tamtej też publikacji przyjmuję, że opieki potrzebują nie tylko jednostki, ale

² Z. Dąbrowski, *Pedagogika opiekuńcza w zarysie*, cz. I, Olsztyn 1994, rozdz. 4.6; cz. II, Olsztyn 1995, rozdz. 10–12.

³ W. Terlecka, *Wybrane kryteria analizy potrzeb opiekuńczych i ich znaczenie*, [w:] *Wychowanie, interpretacja jego wartości i granic*, pod red. B. Gawliny, Kraków 1998.

także grupy i społeczności. Również o zaspokojenie ich potrzeb może i powinien ktoś inny zadbać, gdy nie są zdolne do samodzielności. Jest to temat wymagający odrębnego, szerszego potraktowania.

Przyjęcie wymienionych dwóch kryteriów potrzeb opiekuńczych nasuwa pewne trudności. Nieostre jest określenie środowiska społecznego, które miałoby zająć się problemami niesamodzielnego w zaspokajaniu swoich potrzeb dziecka i które zostało tu także nazwane niesamodzielnym. Rodzina pochodzenia i szersza – nawet jeśli rozproszona – ma swoje naturalne powinności usankcjonowane prawem stanowionym. Nie tylko w stosunku do instytucji i pewnych grup społecznych, lecz także w odniesieniu do pewnych sytuacji istnieją prawne normy zobowiązujące do udzielania pomocy osobom zagrożonym. Pełne usunięcie nieostrości wydaje się niemożliwe w odniesieniu do grup „otaczających”, bo tu może chodzić o sąsiedztwo stałe (w miejscu zamieszkania) oraz o wycinkowe i okresowe styczności, związane z codzienną i sezonową ruchliwością społeczną charakteryzującą przecież także dzieci, a w miarę ich dojrzewania rozszerzającą się na pewne instytucje, z których funkcjonowania dziecko korzysta i na miejsca publiczne trudne do przewidzenia. Bezpieczeństwo obywateli i ich słuszne interesy są strzeżone w przestrzeni publicznej przez prawo i wyspecjalizowane w jego egzekwowaniu instytucje państwowe i samorządowe. Natomiast reakcje „nieinstytucjonalizowanego” otoczenia społecznego są wyznaczane jego wrażliwością i normami moralności społecznej. Nie ma tu możliwości odwoływania się do sankcji prawnych, mogą działać jedynie sankcje społeczno-moralne. Określenie „niesamodzielnosć środowiska społecznego” jest więc w gruncie rzeczy negatywną oceną poziomu rozbudzenia wrażliwości prospołecznej i stanu przyswojenia (uwewnętrznienia) norm, choć wiadomo także, że samorządne podejmowanie działań opiekuńczych wymaga od ewentualnego opiekuna także innych niż dobra wola zasobów.

Preferowanie w systemie opieki nad dzieckiem rozwiązań tzw. środowiskowych (otwarte instytucje dla dzieci w miejscu zamieszkania, bez separowania ich od rodziny, dopełniane wspomaganiem prawidłowego funkcjonowania rodzin) z natury rzeczy uzależnia skuteczność tych przedsięwzięć od sił moralnych i wyrobienia lokalnych społeczności oraz ich samorządowych reprezentacji. Tego typu systemowe rozwiązania opiekuńcze zawierają w sobie pewne oczekiwania pod adresem owego nie do końca sprecyzowanego „otoczenia społecznego”. Nie da się tych oczekiwań sprowadzić tylko do doraźnego reagowania na poszczególne niekorzystne dla dzieci sytuacje, czy na fakty demoralizowania i demoralizacji już dokonanej. **Kontrola społeczna jest niewątpliwie ważna, ale nie mniej istotne jest kształtowanie społecznej przestrzeni życia** pod kątem zaspokajania dziecięcych potrzeb i stwarzania kulturalnych warunków dla aktywności i rozwoju (szeroko rozumianych instytucji kulturalnych, wspólnych działań i przeżyć społeczności lokalnych, terenów rekreacyjnych itp.) Warto zauważyć, że w tym momencie mamy na myśli istnienie w społeczności lokalnej więzi przejawiającej się w praktycznym działaniu, a zatem także tezę, że **integracja społeczna warunkuje aktywność opiekuńczą danego środowiska wobec swoich słabszych członków**.

Kolejna wątpliwość, jaką może wywoływać definicja „wychowania opiekuńczego”, dotyczy zmieniania środowiska społecznego wychowanka, gdyż niekiedy znaczenie terminu wychowanie bywa zawężane do oddziaływań osobistych wychowawcy i bezpośrednio skierowanych na zmienianie osobowości wychowanka.

Pojęcie wychowania jest elementem różnych teorii pedagogicznych, które inspirują nasze myślenie o zjawiskach realnych. Autorka uważa za bardziej uzasadnione empiry-

cznie, a także bardziej przydatne praktycznie ujmowanie wychowania jako zjawiska złożonego z różnych jakościowo procesów i z wielu ogniw, które prowadzą do kształtowania się wartościowych cech osobowości jednostki właśnie dzięki temu, że w tym samym kierunku działają zarówno czynniki zewnętrzne, jak i wewnętrzne dla obydwu uczestników, to znaczy dla wychowawcy i dla wychowanka, i działają one, wpływając na siebie wzajemnie. Jak dotąd, nie udało się teoretykom przekonywająco uzasadnić redukcji czynników kształtujących osobowość do listy krótkiej i zamkniętej. Nadal więc teoria i praktyka pedagogiczna cenią u wychowawców szerokie horyzonty umysłowe. Stanowisko interakcjonistyczne w odniesieniu do wychowania oznacza, że wychowawca, uzbrojony w szeroką wiedzę prawdziwą o człowieku i jego związkach ze światem, tak dobiera i porządkuje przede wszystkim wpływy zewnętrzne (o ile w ogóle zależą od niego), że współprzyczyniają się one do rozwoju osobowości zbieżnej z uznawanymi społecznie ideałami. Ta szeroka wiedza wychowawcy i społeczna wola wychowywania, z której czerpie on swoje uprawnienia do działania publicznego, dają mu podstawy do inicjowania i organizowania szerokiego, środowiskowego procesu kształtowania osobowości młodych pokoleń z jednej strony, a z drugiej – rozwijania więzi w społeczności, z której to pokolenie pochodzi.

Zjawisko integracji w świetle literatury

Niniejszy artykuł ma na celu skoncentrowanie uwagi czytelnika na integracji, jako celu wychowania opiekuńczego. Powinien zatem **określić do jakich cech osobowości i do zaspokojenia jakich potrzeb podopiecznego oraz społeczeństwa powinien doprowadzić proces wychowania**. Praca nad tym problemem będzie polegać na przyjęciu z literatury przedmiotu ujęć zjawiska integracji, których się inni autorzy dopracowali, po to by wykorzystać je w teleologii pedagogicznej dla zoperacjonalizowania celów wychowania. Jest ona kontynuacją przemyśleń autorki już opublikowanych⁴ i tych, które nasuwają się w związku z dalszymi studiami.

Przede wszystkim należy zauważyć, że **definicje wiążą nazwę „integracja” z całościami złożonymi z różnych składników**⁵. Ta różnorodność składników jest w tych określeniach mocno podkreślana, co należy odczytywać następująco: zjawisko integracji występuje w zbiorach jakościowo niejednorodnych i prowadzi do powstania z nich całości (systemu), która dzięki temu zintegrowaniu może skutecznie realizować jakieś swoje cele. W innych zbiorach – tych jednorodnych – także może występować lub nie występować integracja. Różnorodność wewnętrzna całości psychicznej, społecznej, kulturo-

⁴ W. Terlecka, *Integracja psychiczna i społeczna wychowanka jako problem pedagogiki opiekuńczej*. [w:] *Pedagogika opiekuńcza wobec współczesnej orientacji filozoficznej i praktyki pedagogicznej*, t. I, red. naukowa J. Sowa, D. Pstrąg. Międzynarodowa Konferencja Naukowa 13–14 października 1997, Czudec k. Rzeszowa, Rzeszów 1999.

⁵ W. Jacher, *Zagadnienie integracji systemu społecznego. Studium z zakresu teorii socjologii*, Warszawa–Wrocław 1976; W. Świątkiewicz, *Integracja kulturowa i jej społeczne uwarunkowania*, Prace Naukowe UŚ w Katowicach, nr 867, Katowice 1987.

wej i (= zarazem) jej zintegrowanie wydaje się czymś pożądanym. Łatwo zrozumieć, dlaczego pożądanym. Różnorodność wewnętrzna wymienionych całości to, tak zwana, pełnia życia; zaspokajanie wielu jakościowo odmiennych potrzeb; bujny, wielokierunkowy rozwój; szerokie spektrum ludzkich typów. Jeżeli z kolei ta różnorodność jest zintegrowana, to wzrastają szanse na realizację wzmiankowanych możliwości, na skuteczność programów działania. Jednakże dla spełnienia indywidualnych oraz mniej lub bardziej powszechnych pragnień ludzi, którzy są zintegrowani w jakąś całość, **nie wystarczą te dwa warunki: różnorodność składników systemu społecznego i jego zintegrowanie. Ważny jest trzeci aspekt, a mianowicie jaki jest system wartości uznawanych i praktykowanych w danym systemie.** Treść systemu wartości podzielanego przez członków społeczeństwa jest współwyznacznikiem społecznych celów, a także procedur ich realizowania.

Jak podkreśla się w socjologii humanistycznej, wartości są zawsze „czyjeś”, są przez jakieś podmioty społeczne współtworzone i interpretowane z uwzględnieniem ich doświadczeń. Mogą więc nie uwzględniać doświadczeń innych podmiotów i nie służyć optymalnie całości społecznej większej niż ta, z której systemu normatywnego (kultury) zostały wyjęte. Systemy wartości mniejszych zbiorowości społecznych mogą się okazać niewystarczające dla społecznej makroskali.

Problem ten dostrzegli i na swój sposób ujęli autorzy psychologicznych teorii rozwoju moralnego człowieka w ontogenezie. W rozwoju praktykowania reguł moralnych Jean Piaget⁶ wyodrębnia etap ich kodyfikowania przez dzieci, które doświadczyły już współdziałania z innymi, w trakcie czego uczyły się ujednolicania ich, kontrolowania za ich pomocą cudzego i własnego postępowania i nabyły zainteresowania dla reguły „jako takiej”. W ten sposób życie przygotowało je do budowania systemu reguł wewnętrznie spójnego i przeznaczonego dla całej zbiorowości i dla każdego jej członka z osobna. Podobnie wyobraża sobie końcowy etap rozwoju moralnego (stadium szóste na poziomie postkonwencjonalnym) Lawrence Kohlberg⁷. Analogicznie też ukazuje – jako konieczne uwarunkowanie i aspekt rozwoju wewnętrznych regulatorów postępowania – progresywne zmiany w interakcjach rozwijającej się jednostki i w jej świadomości dotyczące życia społecznego.

Przytoczona wyżej interpretacja zawiera **rozróżnienie integracji jako: (1) procesów zachodzących w całościach – zarówno pomiędzy ich składnikami, jak i wewnątrz ich składników, oraz (2) pewnych stanów tych złożonych całości, które są rezultatami określonych w punkcie pierwszym procesów.** Kolejne stany złożonej całości mogą być w różnym stopniu zintegrowane, inaczej mówiąc, integracja jako stan jest cechą stopniowalną, zmienną.

Według Wojciecha Świątkiewicza⁸, integracja systemu społeczno-kulturowego jest stanem, który na kontinuum znajduje się pomiędzy nadintegracją a dezintegracją. Nadintegracja – to dążenie do ujednolicenia składników za cenę odebrania poszczególnym elementom kulturowym ich autonomii, a jednostkom żyjącym w danej kulturze – wolności.

⁶ J. Piaget, *Rozwój ocen moralnych dziecka*. Przekład z jęz. francuskiego T. Kolakowska, Warszawa 1967.

⁷ L. Kohlberg, *Essays on Moral Development. Vol. II. The Psychology of Moral Development. The Nature and Validity of Moral Stages*, San Francisco 1981.

⁸ W. Świątkiewicz, *Integracja...*, *op.cit.*

Ograniczając wolność ludziom, ogranicza się także rozwój ich kultury. Taka przesada w integrowaniu zasługuje – jak się wydaje – na krytykę, może jednak służyć zachowaniu w formie skostniałej danej kultury, a za jej pośrednictwem – zapewnić także trwanie struktur społecznych. Przez dezintegrację systemu społeczno-kulturowego cytowany autor rozumie samorzućną lub stymulowaną ekspansję różnorodności i innowacji ukierunkowaną na indywidualizację i tworzenie nowych całości. Ten biegun kontinuum wiąże się zatem z rewolucyjną – w przeciwstawieniu do ewolucyjnej – zmiennością systemów społeczno-kulturowych.

Cytowany autor podchodzi też do stanu integracji jak do wartości dla systemu społecznego, bowiem wyznacza ona ramy procesów społecznych. **Integracja w tym rozumieniu jest konsensusem ludzi wchodzących w skład systemu społecznego dotyczącym wartości podstawowych**, które będą przestrzegane. Ta zgoda umożliwia ludziom rozwój, dopuszczając pewien poziom zróżnicowania wewnętrznego systemu i pozwala mu zachować jego zdolności adaptacyjne, w sumie umożliwia to dynamiczne trwanie całości.

Jan Szczepański⁹ dostrzega w człowieku istotę wielowymiarową: biologiczną, psychiczną, społeczną, kulturalną, gospodarującą. Zyskuje ona identyczność dzięki: pracy, w trakcie której czynne są wszystkie strony jej egzystencji; uczestnictwie w grupach społecznych, co w praktyce jest sprzężone z uczestnictwem w ich kulturze; wzajemnemu oddziaływaniu gatunkowego wyposażenia genetycznego oraz zasobów społecznych, kulturowych i cywilizacyjnych. Organizm jest tylko podstawą empiryczną tej nabywanej identyczności. Rozwój osobowości społecznej jednostki jest internalizowaniem wartości kulturowych grup, w których ona żyje, z których czerpie wzory i wzorce. Przez społeczeństwo rozwój osobowości jest wyznaczany: poziomem kultury internalizowanej, celowym wychowywaniem, socjalizacją – uczestnictwem. Rozwój kulturalny polega w szczególności na: osiąganiu rozumienia kulturowego sensu dóbr (w szerokim znaczeniu), nabywaniu umiejętności obchodzenia się z nimi i tworzenia ich, stosowaniu wartości jako kryteriów ocen, hierarchizowaniu swoich dążeń według wartości kultury, nabywaniu umiejętności percepcji dzieł kultury w znaczeniu wąskim, rozbudowywaniu się potrzeb kulturowych – grupowych (potrzeby dorabiania się wspólnego dziedzictwa i uczestniczenia w nim) i osobistych.

Istotnym składnikiem teorii J. Szczepańskiego jest jego rozumienie nabywalnych potrzeb człowieka jako obiektywnego braku, w zakresie którego jednostka musi się zmienić, aby móc dalej funkcjonować w danym systemie, np. społecznym (potrzeba społeczna), kulturowym (potrzeba kulturowa), psychicznym itd. Potrzeba kulturalna została zdefiniowana jako brak pewnych niezbędnych dla uczestnictwa treści. Tak rozumiana potrzeba może się pojawić gdy jednostka: (1) uczestniczy w jakimś systemie społecznym posiadającym swoją kulturę, (2) podlega wpływowi kulturowego ideału osobowości charakterystycznego dla tego społeczeństwa, (3) dąży do realizacji tego ideału.

⁹ J. Szczepański, *Konsumpcja a rozwój człowieka. Wstęp do antropologicznej teorii konsumpcji*, Warszawa 1981.

Różne aspekty wychowania opiekuńczego a integracja

Logiczną konsekwencją powyższych ustaleń powinny być rozważania na terenie pedagogiki dotyczące procesu integrowania osób – niepełnosprawnych, chorych, wywodzących się z innej narodowości czy rasy, z innego kręgu kulturowego, o innej orientacji światopoglądowej, w tym wyznaniowej, i o szczególnym statusie społeczno-ekonomicznym z wszelkimi jego socjalizacyjnymi następstwami dla rozwoju tych ludzi – z tymi całościami, w które one wchodzi jako ich „składnik”: nietypowy, nowy, odbierany jako „nie-my”. Wchodzi bowiem w systemy społeczne, kulturowe i polityczne wytworzone w procesach dziejowych przez kogoś innego, świadomie kształtowane często – choć nie zawsze – przez jakąś większość. Taka jest makroskala procesów integrowania się ludzi.

Dla procesu integrowania się ludzi niewątpliwie jest ważne, kto z kim się integruje? Jakie są ich cechy, a zwłaszcza jakie potrzeby będą zaspokajać w danej grupie tworzący ją ludzie. W poprzednim akapicie wyliczono kategorie osób do integracji. Zwraca to uwagę na właściwość, że te integracje będą miały swoją specyfikę i nie zawsze dotyczą ludzi z różnych systemów kulturowych. Niekiedy, nie dwa systemy kulturowe czynią integrowanych „różnymi składnikami” tej samej grupy, lecz indywidualne możliwości korzystania z zasobów dóbr mieszczących się w tym samym, obejmującym obydwie strony integrowane systemie kulturowym i cywilizacyjnym. Ten przypadek stawia problem, jak wyrównywać szanse uczestniczenia we wspólnych zasobach dóbr kultury i koncentruje oddziaływania opiekuńczo-wychowawcze raczej na kształtowaniu struktury społecznej i umiejętności współżycia, które by temu sprzyjały. W przypadku integrowania osób z różnych systemów kulturowych punkt ciężkości przesuwają się ze społecznej płaszczyzny na kulturową, przy czym wiadomo, że występują one w sprzężeniu.

Porównanie wymienionych dwóch odmian procesu integrowania pozwala go ogólnie określić jako **budowanie równoprawności stron integrowanych w tworzeniu wspólnych zasobów kulturowych i cywilizacyjnych, i w korzystaniu z nich**. Owo budowanie należy rozumieć jako **zbiorowy wysiłek obydwu stron integrowanych wraz z wychowawcą**, któremu ponadto wypada przypisać wprowadzanie w różne systemy kultury i szukanie wspólnych im elementów.

Tak rozumiany proces wychowawczego integrowania w świetle wiedzy pedagogicznej ma większe szanse powodzenia, gdy stymuluje się różne formy aktywności przedmiotowej i organizacyjnej wychowanków¹⁰, gdy wykorzystuje się przy tym bogatą gamę sytuacji życiowych¹¹. Zadaniem wychowawców jest dbałość o to, by równoprawność integrowanych stron umacniała się w strukturze grupy jako całości i w jej działalności. Pożądane są takie pozycje i role osób z kategorii początkowej „nie-my”, które umożliwiałyby tym osobom dostęp do wszelkich zasobów grupy, a osoby z początkowej kategorii „my” przekonywałyby się, że współżycie obydwu kategorii nie uszczupla niczyich praw do rozwoju, ewentualnie pojawiają się zakresy życia nawet bogatsze niż dawniej. Niesamodzielność osób z początkowej kategorii „nie-my” może być źródłem nowych

¹⁰ H. Muszyński, *Zarys teorii wychowania*, Warszawa 1976, rozdz. 6–8.

¹¹ A. Hulek (red.), *Integracja społeczna ludzi niepełnosprawnych – zadania pedagoga*, „Studia Pedagogiczne”, tom LI, Ossolineum 1987; A. Maciarz, *Z teorii i badań społecznej integracji dzieci niepełnosprawnych*, Kraków 1999.

ról społecznych, celów indywidualnych i grupowych, pobudzających rozwój osobowości angażujących się w nie osób. Od dawna w polskiej pedagogice rewalidacyjnej zwracano uwagę na potrzebę „integracji właściwej” (określenie Janiny Doroszewskiej), wyrażającej się we wzajemności adaptacji różnych członków grupy. W związku z tym dla wychowanków-podopiecznych z obydwu kategorii integrowanie grupy jest uczeniem się: interakcji międzysobicznych; interakcji pomiędzy jednostką a grupą, przy czym mogą to być interakcje z pozycji członka i nieczłonka grupy; interakcji międzygrupowych. Z punktu widzenia spójności działań podejmowanych w interakcji z innym podmiotem, wymienione rodzaje interakcji dzielą się na: bezkonfliktową współpracę i przeciwwstawianie się na podstawie przekonania oponenta, że zna lepszy wzór działania. (Rynek księgarski oferuje duży wybór literatury przedstawiającej kształtowanie, zwłaszcza umiejętności interpersonalnych, raczej jednak zakładającej równorzędność partnerów, w życiu natomiast ludzie muszą zdobywać te umiejętności, będąc w sytuacji nierównorzędności).

Jako stan pożądaną integracją jest przyswojeniem (internalizacją) uzgodnionych społecznie podstawowych wartości kulturowych, wraz z równoczesną zgodą na odmienności kulturowe członków swojej grupy, i z uznaniem równoprawności tych odmiennych kulturowych form życia z innymi, bardziej powszechnymi, typowymi. Internalizacja jest konieczną psychiczną podstawą działalności jednostkowej i zbiorowej, zgodnej z wartościami. Internalizacja systemu wartości spełnia swą praktyczną rolę, gdy jest dopełniona zdolnościami realizacyjnymi, to znaczy umiejętnościami: ujmowania sytuacji społecznych z różnych punktów widzenia, definiowania potrzeb, formułowania celów, tworzenia wizji przekształcania sytuacji stosownie do potrzeb i celów jej uczestników, organizowania działania własnego i zbiorowego. W świetle literatury psychologicznej ogólnym wyrazem zintegrowania osobowości jest zdolność do skutecznego realizowania założonych zadań życiowych, przy zachowaniu przez jednostkę własnej tożsamości.

W aspekcie społecznym integracja (jako stan pożądaną) jest osiągnięciem w zbiorowości – podkreślanego przez W. Świątkiewicza – konsensusu w sprawie wspólnych wartości i – co równie ważne – zdolności tej zbiorowości do działania zgodnie z jego treścią, a także do rozwoju, a nie tylko jej trwania w zastygłym skupieniu. Zintegrowaną grupę będzie charakteryzować dobrowolny udział członków w projektowanych wspólnie zadaniach, przeżywanie tego uczestnictwa jako czegoś pozytywnego, zaspokajanie wielu indywidualnych potrzeb psychospołecznych właśnie w tej grupie oraz dynamiczna struktura wewnętrzna, sprawnie dostosowująca się do realizacji nowych zadań i różnych uznawanych potrzeb członków. Zgodnie z przedstawioną wcześniej, jako kryterium podejmowania opieki nad kimś, „niesamodzielną środowiska społecznego” dodam tu, jako pożądaną cechę zintegrowanej grupy, jej zdolność do opiekowania się swoimi niesamodzielnymi członkami, oczywiście, na poziomie potencjalnych możliwości.

Należy wciąż pamiętać, że istnieją spontaniczne procesy integrowania się, obok celowych procesów integrowania – politycznych i wychowawczych. Celowe wychowywanie do bycia uczestnikiem całości ma dziś także globalną makroskalę. Współcześnie, proces wychowawczego integrowania w makroskali jest ułatwiony dzięki istnieniu środków porozumiewania się na odległość. Większa jednak część codziennej pracy wychowawczej dotyczy integrowania wychowanków w mikroskali: włączania ich do małych grup społecznych, przekształcania organizacji bieżącego życia małych grup w ten sposób, by osoby ze zbiorowości „nie-my” znalazły tu swój azyl. W mikroskali integrowa-

nie wychowawcze odbywa się przez kontakty międzysobnicze, zachodzące w ograniczonej przestrzeni społecznej.

Mikroskala integrowania wychowawczego może nawet niekiedy nie obejmować wszystkich rzeczywistych składników środowiska życia integrowanych ze sobą jednostek czy grup. Może tym bardziej nie uwzględniać składników makroskali. Te pominięte w wychowaniu składniki środowiska można nazwać „niewykorzystanymi płaszczyznami procesu integrowania”. W praktyce opiekuńczo-wychowawczej warto je określić i zdiagnozować, a następnie wziąć pod uwagę, przygotowując kolejny program działania wychowawczego, integrującego jako ofertę wychodzącą naprzeciw różnorodności typów ludzkich i potrzeb.

Systemy, z którymi ktoś się integruje, bądź jest integrowany, są dynamiczne, bo składają się z dynamicznych „składników”, których zmienność ma źródła w ich wielorakiej naturze: biologicznej, kulturowej, psychicznej, społecznej. Osiągnięcie integracji osób w ramach jakiegoś systemu społeczno-kulturowego oznacza ewentualne uzyskanie zmian w relacjach pomiędzy dwoma, czy wieloma podmiotami integrowanymi i wewnątrz każdego z nich. Może to być zaledwie podniesienie stopnia integracji dotychczasowego systemu, ale – jeżeli zakres tych zmian będzie duży, to może on zaowocować nawet taką zmianą jakości, która uprawnia do określenia tej całości jako nowej. W jednym i drugim przypadku **nowy stan zintegrowania, aby mieć szanse trwania, musi być współwyznaczany przez wszystkie podmioty integrowane i zapewniać im wszystkim wystarczający stopień zaspokajania ich potrzeb**. Stan zintegrowania jest pewną równowagą między różnymi podmiotami, lecz niekoniecznie ich równością w tym związku, który razem tworzą. Postulat liczenia się z właściwościami każdego podmiotu ewentualnej integracji nakazuje szczególną ostrożność przy podejmowaniu decyzji o tworzeniu grup. Z praktyki pedagogicznej wiadomo już, że nie każda kategoria dzieci powinna być wychowywana w grupach tak zwanych integracyjnych, bowiem pewne odmienności budzą tak częste ujemne reakcje emocjonalne, że wykluczają skuteczność przedsięwzięcia. Na podjęciu inicjującej proces integracji decyzji nie kończy się obowiązywanie zasady respektowania potrzeb oraz uczuć wszystkich integrowanych podmiotów. Na niej powinny opierać się wszystkie kolejne decyzje metodyczne wychowawcy i postanowienia grupy. Scałać może tylko procedura utrwalania wzajemnego szacunku i równoczesnego tworzenia dla każdego członka grupy przestrzeni swobody.

W. Świątkiewicz dzieli czynniki warunkujące integrację systemu społeczno-kulturowego na dwie grupy. Pierwsza z nich obejmuje uczucia i dążenia ewentualnych członków grupy: atrakcyjność celu wspólnego, działania zbiorowego, przynależności do tej właśnie wybranej grupy, więzi międzysobnicze, dążność do utrzymania już nawiązanej współpracy, liczenie na zaspokojenie własnych potrzeb. Ta grupa czynników sprawia, że jednocześnie się ma charakter naturalny, spontaniczny, bez poczucia przymusu i od początku daje zadatki uczestnictwa członków w życiu zbiorowym. W drugiej grupie zawarte są takie czynniki warunkujące integrację, jak: element nacisku (kontrola społeczna), analogiczność układu odniesienia, ten sam układ ekologiczny, bądź ta sama hierarchia przysługujących statusów społecznych, względnie ich podobieństwo. Są to czynniki mniej nasycone pozytywnymi emocjami wobec wizji „my”. Jeżeli integracja jest internalizacją przez jednostki grupowego systemu wartości, to bliższą drogę do niej zapewniają czynniki grupy pierwszej. One też są korzystniejszym podłożem psychicznym dla przystosowania się do „odmiennych składników grupy”. Powyższe zależności są do wykorzystania w obydwu kierunkach organizowania wychowania opiekuńczego dla dzieci

niepełnosprawnych, wyróżnianych przez pedagogów, a mianowicie doświadczenia przekonują zarówno o słuszności utrzymywania segregacyjnych placówek rewalidacyjnych z równoczesnym ich „otwieraniem” ku środowisku, jak i tworzenia placówek integracyjnych¹². Wyżej wymienione czynniki integrujące, zwłaszcza pierwszej grupy, wskazują na jakich strukturach psychicznych skoncentrować pracę przy wprowadzaniu w środowisko otwarte i jakie mechanizmy życia społecznego wykorzystywać przy tworzeniu grup integracyjnych.

Integracja rozumiana jako wynik procesów scalania społeczeństwa jest układem osób i grup spojonych kulturą. Taki wynik należy do dziedziny faktów społecznych i jest rezultatem procesów żywiołowych oraz działań planowych. Do niego wychowanie może i powinno się przyczyniać. Tego rodzaju faktyczne przyczynianie się celowego wychowania do integracji społeczeństwa nazywa się w teorii funkcją wychowania, w odróżnieniu od jego celów, to jest wyników: pomyślanych, pożądaných, postulowanych, wymaganych od realizatorów i pojmowanych jako fakty psychiczne – względnie trwałe struktury wewnętrzne wychowanków regulujące ogół ich zachowań, między innymi zachowania społeczne. Państwa organizują i utrzymują systemy oświatowo-wychowawcze, czyniąc to w oczekiwaniu, że spełnią one funkcję integracyjną. Pisząc zatem o integracji, jako celu wychowania opiekuńczego, mam na myśli **dwa aspekty zjawiska integracji jednostki ze zbiorowością: fakty uczestnictwa w życiu systemu społeczno-kulturowego (obserwowalne, społeczne fakty) oraz instrumentalne i kierunkowe cechy osobowości**, które pozwalają skutecznie uczestniczyć i być przez innych ludzi traktowanym jako uczestnik, jako część „my”, które po części także są obserwowalne, jeżeli osoba ma okazję działać. **Te dwie zmienne warunkują się wzajemnie**, struktury osobowości powstają przez praktykowanie uczestnictwa w społeczeństwie i kulturze, a trwanie i rozwój systemu społeczno-kulturowego zależy od rozwoju osobowości tworzących go ludzi. Każda z nich może przybierać konkretną, mniej lub bardziej korzystną postać, stosownie do tego wpływając korzystnie lub niekorzystnie na stan drugiej zmiennej. Nie da się sensownie ująć integracji ludzi inaczej niż jako fakt psychospołeczny. Pierwszy aspekt nazwijmy integracją społeczną jednostki, a drugi integracją psychiczną.

Dla pedagogów pojęcia integracyjnej funkcji wychowania wobec społeczeństwa i integracji psychicznej i społecznej jako celów wychowania opiekuńczego wprowadzają następującą perspektywę: dziś realizowany proces wychowania opiekuńczego (w którym integrujemy wychowanków-podopiecznych przede wszystkim z najbliższymi, w ich przestrzeni życiowej, małymi grupami społecznymi, choć postuluje się, aby nie wyłącznie z nimi integrować; i przez ich bezpośrednie interakcje z innymi ludźmi oraz poprawne współdziałanie grupowe uzyskujemy stan społeczny zasługujący na miano zintegrowania, a także – u wszystkich podmiotów – prospołeczne cechy osobowości) jest przygotowaniem do dość odległych stanów przyszłych, gdy dzisiejsi wychowankowie będą wchodzić w społeczeństwo dorosłe i szukać w nim swego miejsca i swoich ról życiowych. Integracja społeczna osiągnięta w procesie wychowania nie zawsze przetrwa. Wówczas, wszystkim dziś integrowanym pod opieką wychowawcy będzie **potrzebna wola i zdolność: do samodzielnego wchodzenia do nowych i szerszych układów społecznych, do integrowania i dezintegrowania ich pod kontrolą zinternalizowanych wartości**.

¹² A. Maciarz, *Z teorii i badań...*, op.cit.

Cele wychowania, które mają służyć integracji społecznej, powinny uwzględniać odmiennosć właściwości i potrzeb wszystkich podmiotów integrujących się i czynić to w takiej mierze, by chciały one razem funkcjonować. Niegdyś profesor Bogdan Suchodolski¹³ zaproponował następującą metodę ustanawiania celów wychowania publicznego: najpierw drogą odrębnych analiz ustalać, co jest pożądane z punktu widzenia jednostki oraz zbiorowości, a następnie dokonać syntezy przez poszukiwanie w treści tych dwóch perspektyw tego, co w nich zbieżne. Ta metoda jest godna przypomnienia ze względu na jej praktyczną użyteczność w sytuacji, gdy układ celów publicznego wychowania musi być dynamiczny i odpowiadać różnym podmiotom tworzącym ze sobą całość społeczną. Metoda ta ma jeszcze trzeci element, mianowicie spojrzenie na rezultaty wymienionych etapów z „obiektywistycznego” punktu widzenia, to znaczy przez pryzmat wartości kultury i cywilizacji, za którymi stoją zarówno tradycja, ale także dopiero rodzące się idee i rozwiązania. Ujęcie w cudzysłów wyrazu „obiektywistyczny” sygnalizuje tu świadomość, że cywilizacja i kultura są wytworami ludzkimi, przez ludzi interpretowanymi i stosowanymi do własnych działań. Metoda ma charakter demokratyczny, rozpisuje analizę problemu na niezależne „głosy”. Dopuszcza do głosu różne i różniące się części społeczeństwa, przewiduje dla jakiejś jego reprezentacji mówienie o interesie zbiorowym, a także daje specjalistom od kultury i cywilizacji szanse wpływania na rezultat rozważań, dzięki owemu „obiektywistycznemu” punktowi widzenia. W tym sensie może współcześnie być schematem realnego dyskursu społecznego (z udziałem różnych grup) na temat listy celów publicznego wychowania i opieki.

Schemat może również mieć zastosowanie w procesie wychowawczego integrowania grupy wychowanków. Nadaje się do wykorzystania w bezpośredniej praktyce opiekuńczo-wychowawczej dla ustalania przez wychowawcę razem z integrującą się, bądź integrowaną grupą wychowanków-podopiecznych celów wspólnego działania i organizacji współżycia codziennego. Przy tym zastosowaniu o „obiektywistyczny” punkt widzenia zadbać powinien zwłaszcza wychowawca, ale mogą to robić także głębiej zanurzeni w świat cywilizacji i kultury wychowankowie. Owo zadbanie polega na próbach wykorzystania wszystkich płaszczyzn kultury z makro- i mikroskali dla integracji psychicznej i społecznej członków grupy wychowawczej. Oznacza to bardzo intensywną pracę wewnątrzgrupową – stwarzanie przez wychowawcę warunków psychospołecznych i pobudzanie do tego, by zarówno podobieństwa potrzeb, dążeń i możliwości, jak i różnice w tych zakresach zamieniły się w „głosy” słyszane i przybierały formę zróżnicowanego, wykorzystującego bogactwa kultury i akceptowanego przez współtowarzyszy działania. O tym, jak bardzo potrzebna jest ta świadoma praca wewnątrzgrupowa dzieci i wychowawców, na przykład w klasach integracyjnych, świadczą wyniki badań empirycznych zespołu Aleksandry Maciarz¹⁴ wskazujące na to, że z powodu jej niedostatku (co zdarza się również w klasach typowych) brak jest zakładanych skutków. Natomiast wedle relacjonowanych w „Edukacji i Dialogu”¹⁵ doświadczeń niemieckich, dochodzenie do stanu integracji społecznej klas szkolnych złożonych z dzieci sprawnych i niepełnosprawnych, który byłby porównywalny z innymi klasami, trwało (przy podwójnej obsadzie nauczycielskiej) sześć lat. Dla wychowawczego otwierania świata cy-

¹³ B. Suchodolski, *Podstawy wychowania socjalistycznego*, Warszawa 1967.

¹⁴ A. Maciarz, *Z teorii i badań...*, op.cit.

¹⁵ „Edukacja i Dialog”, 1994, nr 10.

wilizacji i kultury przed podopiecznymi duże znaczenie może mieć zaangażowanie się stowarzyszeń twórczych i zawodowych w działalność edukacyjną, bowiem łączy ono wpływ wzorów osobowych z atrakcyjnością nowych dla dzieci działań i wytworów.

Ogólnie rzecz biorąc, otwartość wychowania opiekuńczego na otoczenie społeczne wydaje się ważnym, konstruktywnym czynnikiem w procesie integrowania. Jest to czynnik ściśle związany z integracyjną funkcją wychowania opiekuńczego oraz z zakładanymi do osiągnięcia strukturami osobowości (czyli z postulowanymi celami). Nie zawsze jednak jest to możliwe i pożądane ze względu na poziom rozwoju i stan wychowanków. Wychowawcze decyzje o tym powinny być podejmowane przez bezpośrednich wychowawców, po uwzględnieniu wiedzy konkretnej, pochodzącej z diagnozy integrowanej grupy i jej otoczenia.

Próba określenia integracyjnych celów wychowania opiekuńczego

Chciałabym zaproponować układ celów wychowania opiekuńczego, który wydaje się zasadny w stosunku do wychowanków charakteryzujących się w jakimś stopniu niesamodzielnnością. Propozycja uwzględnia – zasygnalizowaną tylko wcześniej – ogólną koncepcję związków między opieką a wychowaniem Z. Dąbrowskiego, która jest dostępna dla czytelników w jego publikacji¹⁶, przy czym moje użycie terminu „wychowanie opiekuńcze” jest ogólniejsze, wiąże się nie tylko z działalnością szkoły. Proponowane cele są powiązane ze sobą nie tylko faktem, że cecha niesamodzielnności mocniej niż normalnie uzależnia dotknięte nią osoby od otoczenia społecznego. Niektóre z nich są niezbędne z powodu funkcjonalnych powiązań wewnątrz układu, zaniechanie ich utrudniłoby realizację innych celów. Równie ważne są jeszcze inne właściwości układu: aby zaspokajać potrzeby trzeba mieć do dyspozycji zasoby przedmiotów tych potrzeb i stale odnawiać je stosownie do popytu, a w swoim otoczeniu – ludzi, którzy będą ułatwiać dostęp do zasobów oraz wspomagać w korzystaniu z nich. System społeczny musi się składać z ludzi motywacyjnie i instrumentalnie przygotowanych do wszystkich tych zadań. W tym sensie proponowany układ celów wychowania opiekuńczego ma charakter ogólny, można go zastosować do wszystkich wychowanków, choć szczególnie należałoby zadbać o jego realizację w przypadku osób dotkniętych niesamodzielnnością. Układ celów powinien uwzględniać także fakt, że integracja społeczno-kulturowa jest internalizacją, oparciem działalności zbiorowej i jej skupieniem wokół podstawowych dla zbiorowości wartości wspólnych, w które wpisane jest także prawo do odmienności jednostek i nawet grup, jeśli nie jest to odmienność sprzeczna z resztą wartości. Cele realizowane w różnych etapach procesu wychowawczego są złożone: mają swoją warstwę psychiczną i społeczną. Odrębnym problemem, tu nie podejmowanym, jest określenie jakie mogą „być podstawowe wartości wspólne”. Natomiast proponowane cele nawiązują do funkcji zinternalizowanego systemu wartości podstawowych dla grupy, to jest do umożliwiania zarówno rozwoju jednostkowego jak i rozwoju grupy.

Podstawowe, wynikające z definicji opieki, **cele wychowania opiekuńczego** to –

¹⁶ Z. Dąbrowski, *Pedagogika opiekuńcza...*, *op.cit.*

zgodnie z koncepcją Z. Dąbrowskiego – (1) zaspokojenie potrzeb biologicznych i psychospołecznych wychowanka w zakresie uzasadnionym jego niesamodzielnnością i (2) usamodzielnianie. Na temat zakresu zaspokajania A. Kamiński¹⁷ wyraził pogląd, że zależy on także od społecznych wyobrażeń dotyczących powinności wobec jednostek. Wiadomo, że zależy on w publicznym sektorze opieki od zasobności państwowego budżetu, ale polityka państwowa powinna – nie tylko ze względu na wartości wyższe, ale również ze względu na ekonomiczność – zmierzać do zaspokojenia wszystkich potrzeb dzieci, które warunkują ich rozwój biopsychospołeczny, aby uniknąć późniejszych kosztów zaniedbań. Realizacja pierwszego z wymienionych celów wymaga dostarczenia tych dóbr, które są przedmiotami potrzeb. Aby zaspokajanie potrzeb osoby niesamodzielnej uczynić procesem ciągłym, może to także wymagać celowego modyfikowania nie tylko zachowań wychowanka i jego struktur regulacyjnych lecz również: świadomości otoczenia społecznego, wzbogacenia, względnie innego ustrukturyzowania, cywilizacyjnych i kulturowych elementów przestrzeni życiowej, mianowicie pod kątem niezaspokojonych potrzeb. Postulat wzbogacania przestrzeni życiowej znowu wiąże wychowanie opiekuńcze z polityką oświatową i opiekuńczą państwa w tej części, która dotyczy wyrównywania nierówności środowisk pochodzenia młodego pokolenia.

Modyfikowanie struktur osobowościowych jest elementem długofalowego programu oddziaływań wychowawczych. Usamodzielnienie jednostki to złożony cel wychowania; jego analizie na podstawie literatury przedmiotu poświęcony jest osobny artykuł autorki¹⁸. Ogólnie można rozumieć samodzielność: jako zdolność do wykonania pełnej sekwencji działania – od pobudki poprzez psychiczne jej opracowanie, przygotowanie czynności wykonawczych, ich skuteczną realizację, wykorzystanie wyników, wyciągnięcie wniosków na przyszłość; jako psychiczną niezależność w sądach i działaniu od nieracjonalnych nacisków otoczenia; jako zdolność do korzystania z prawa do decydowania o swoim życiu i sprawach na podstawie własnego doświadczenia; jako zdolność do korzystania z wszelkich praw społecznie ustanowionych, przysługujących jednostce. Osiągnięcie przez jednostkę zdolności korzystania z przysługujących jej praw wymaga przyzwolenia społecznego. Integrując ją z otoczeniem społecznym, musimy uświadamiać jej na czym to przyzwolenie polega – uczyć wzajemnych zachowań biernych (nieprzeszkadzanie) i czynnych (wspomaganie w korzystaniu z uprawnień) pomiędzy współtowarzyszami.

(3) Gdy deprywacja potrzeb spowodowała niekorzystne zmiany w organizmie i psychice jednostki, bądź w jej sytuacji społecznej, pojawia się jako cel wyrównanie wymienionych strat. Taką stratą może być zahamowanie rozwoju jednostki w ogóle, w tym na przykład rozwoju potrzeb, a normalnie u wszystkich ludzi nie są one przecież cechą stałą, lecz zmieniającą się w ciągu ich życia. Przy tym, jeśli niesamodzielnność podopiecznego w zakresie kierowania sobą jest stałą, zachodzi konieczność ciągłego troszczenia się o tworzenie takich jego związków z innymi osobami, które zabezpieczałyby jego interes i stanowiły barierę dla nieżycziwych manipulacji nim jako osobą niesamodzielną. Realizacja tej części celu należy zatem do wychowawczego kształtowania środowiska –

¹⁷ A. Kamiński, *Funkcje...*, op.cit.

¹⁸ W. Terlecka, *Samodzielność jako cel wychowania opiekuńczego*, [w:] *Metodologiczne problemy pedagogiki opiekuńczej*, pod red. Z. Dąbrowskiego, G. Gajewskiej, Zielona Góra 1995.

grupa jest tu uczona świadomej współodpowiedzialności za sytuację życiową osób z defektami w samosterowaniu.

(4) Kształtowanie osobistej kultury zaspokajania wielorakich własnych potrzeb, to znaczy przyswajanie społecznej kultury w tym zakresie, jak również wnoszenie w nią zindywidualizowanych wzorów zachowań, zgodnych z ogólnym, wartościowym wzorcem. Termin „potrzeba” w tym miejscu użyty jest w znaczeniu obiektywnej właściwości jednostki wiążącej jej normalne funkcjonowanie ze środowiskiem, z czerpaniem z niego dla siebie pewnych środków materialnych i niematerialnych oraz z Jana Szczepańskiego koncepcją „potrzeb-otoczek”. Według tej koncepcji potrzeby jednostki mogą wynikać z biopsychicznej natury człowieka, ale także ze struktur i zasad funkcjonowania człowieka w systemach zewnętrznych, z jego uczestnictwa w systemach społecznych, kulturowych i ekonomicznych. „Otoczki” psychiczne, kulturowe, społeczne, gospodarcze mogą nawet zdominować biologiczne podłoże. Stąd biologiczne, wrodzone oraz nabyte drogą socjalizacji pierwotnej psychiczne doznawanie potrzeb przez wychowanka, może wymagać wychowawczej modyfikacji, by zostać zaakceptowane przez środowisko życia, od czego z kolei, w pewnej mierze, zależą społeczne szanse zaspokajania.

(5) Rozwijanie życia uczuciowego związanego z całością potrzeb jednostki. Zgodnie z psychologią poznawczą osiągnięcie bogactwa uczuć, ich zróżnicowania zależy od wiedzy – poznania otaczającego świata i siebie. Spełnienie tego warunku rozwoju uczuć wymaga intensywnych (ale stosownych do indywidualnych wydolności), wielorakich interakcji z innymi, a także uczenia się nie tylko przez obserwacje i słowny przekaz lecz również przez działanie – indywidualne i zbiorowe. Ze strony wychowawców-opiekunów potrzebne tu jest stosowanie dwóch rodzajów oddziaływań, a mianowicie: organizowania doświadczeń dzieci i pobudzania oraz pomocy w opracowywaniu wewnętrznym tych doświadczeń, w przetwarzaniu ich w struktury osobowościowe, regulujące zachowania zgodnie z systemem wartości.

(6) Część potrzeb człowieka ma charakter społeczny w tym sensie, że zaspokajają je inne istoty żywe. To uzasadnia sformułowanie postulatu kształtowania także u niesamodzielných wychowanków postaw opiekuńczości i życzliwości, tak by możliwa stawała się zasada wzajemności w ich stosunkach z otoczeniem.

(7) Dla zaspokajania potrzeb konieczne są środki. Współcześnie wiele z nich jest wytworem ludzkim i wymagają ciągłego odnawiania. W związku z tym postuluje się rozwijanie zdolności wytwarzania i tworzenia różnych rodzajów dóbr, które mogą być „przedmiotami” (w sensie abstrakcyjnym tego słowa), zaspokajającymi potrzeby ich twórcy oraz innych ludzi, a także pożądaną jest kształtowanie umiejętności racjonalnego „gospodarowania” zasobami dóbr.

(8) Wytwarzanie dóbr jest działalnością zbiorową i zadaniem wspólnym. Aby to było możliwe, u jednostek należy rozwijać postawy współdziałania z innymi ludźmi w kształtowaniu bogatego, wspólnego środowiska życia wraz z wchodzącymi w ich skład instrumentalnymi umiejętnościami tworzenia wartościowych stosunków w trakcie działania. Wśród tych umiejętności można wyróżnić takie, które mają charakter raczej interpersonalny i inne – o charakterze społeczno-systemowym. Do **interpersonalnych** można zaliczyć umiejętności:

- odczytywania cudzej linii działania na podstawie fragmentarycznych obserwacji, czy informacji;
- dopełnienia cudzego działania swoim działaniem w ten sposób, aby tworzyć nową, wspólną linię działania, satysfakcjonującą obydwu współautorów tej linii;

– zaproponowania alternatywnych rozwiązań dotyczących formy, celu, treści działania; propozycje mogą tu polegać na zastąpieniu dotychczasowych rozwiązań innymi, bądź na nieodrzuconiu dotychczasowych, ale jednak pokazaniu innych – lepszych, równie wartościowych, a przynajmniej dopuszczalnych;

– dopełnienia cudzego działania zgodnie z cudzymi oczekiwaniami, inaczej mówiąc, włączenia się w cudzą linię działania, bo odpowiada ona obiektywnie preferencjom włączającego się lub ze względu na pozytywny stosunek do autora tej linii.

Uzupełnieniem wymienionych są **umiejętności społeczno-systemowe**: dostrzegania w potokach ludzkiej aktywności ponadjednostkowych celów, wartości oraz sposobów działania jednoczących, równoważących, porządkujących reakcje interpersonalne oraz organizowania celowych działań wielu osób.

Literatura

- Dąbrowski Z., *Pedagogika opiekuńcza w zarysie*, cz. I, Olsztyn 1994, cz. II, Olsztyn 1995.
- „Edukacja i Dialog”, 1994, nr 10.
- Hulek A., (red.), *Integracja społeczna ludzi niepełnosprawnych – zadania pedagoga*, „Studia Pedagogiczne”, tom LI, Ossolineum 1987.
- Jacher W., *Zagadnienie integracji systemu społecznego. Studium z zakresu teorii socjologii*. Warszawa–Wrocław 1976.
- Kamiński A., *Zagadnienia socjalne w ONZ*, „Praca i Zabezpieczenie Społeczne”, 1969, nr 8/9.
- Kamiński A., *Funkcje pedagogiki społecznej. Praca socjalna i kulturalna*, wyd. II, Warszawa 1974.
- Kohlberg L., *Essays on Moral Development. Vol. II. The Psychology of Moral Development. The Nature and Validity of Moral Stages*, San Francisco 1981.
- Maciarz A., *Z teorii i badań społecznej integracji dzieci niepełnosprawnych*, Kraków 1999.
- Muszyński H., *Zarys teorii wychowania*, Warszawa 1976.
- Piaget J., *Rozwój ocen moralnych dziecka*. Przekład z języka francuskiego T. Kołakowska, Warszawa 1967.
- Suchodolski B., *Podstawy wychowania socjalistycznego*, Warszawa 1967.
- Szczepański J., *Konsumpcja a rozwój człowieka. Wstęp do antropologicznej teorii konsumpcji*, Warszawa 1981.
- Świątkiewicz W., *Integracja kulturowa i jej społeczne uwarunkowania*, Prace Naukowe UŚ w Katowicach, nr 867, Katowice 1987.
- Terlecka W., *Samodzielność jako cel wychowania opiekuńczego*, [w:] *Metodologiczne problemy pedagogiki opiekuńczej*, pod red. Z. Dąbrowskiego, G. Gajewskiej, Zielona Góra 1995.
- Terlecka W., *Wybrane kryteria analizy potrzeb opiekuńczych i ich znaczenie*, [w:] *Wychowanie, interpretacja jego wartości i granic*, pod red. B. Gawliny, Kraków 1998.
- Terlecka W., *Integracja psychiczna i społeczna wychowanka jako problem pedagogiki opiekuńczej*, [w:] *Pedagogika opiekuńcza wobec współczesnej orientacji filozoficznej i praktyki pedagogicznej*, t. I, redakcja nauk. J. Sowa, D. Pstrąg, Międzynarodowa Konferencja Naukowa 13–14 października 1997 r., Czudec k. Rzeszowa, Rzeszów 1999.